

Nous et les Autres dans une classe à Québec : des univers parallèles

Yuki Shiose

Volume 18, numéro 1, 1994

Localismes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/015295ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/015295ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (imprimé)

1703-7921 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Shiose, Y. (1994). Nous et les Autres dans une classe à Québec : des univers parallèles. *Anthropologie et Sociétés*, 18(1), 77-92.
<https://doi.org/10.7202/015295ar>

Résumé de l'article

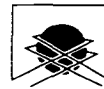
Nous et les Autres dans une classe à Québec : des univers parallèles

Une classe primaire, dans une école publique de Québec, est observée sous l'angle goff-manien. Le jeu consiste ici à ranger les acteurs au sein de deux catégories distinctes : le \oiiis et les Autres. Les critères utilisés pour ce classement se basent sur les différences, réelles ou imaginaires, entre les élèves. L'enseignant agit à titre de metteur en scène. Son rôle est de maîtriser et de mettre fin au " chaos " culturel qui règne dans la classe. Sous des apparences d'anthropologue archaïque, il distribue des rôles conformes aux politiques culturelles du gouvernement. Ainsi, le \oiiis et les Autres se présentent sous la forme de catégories binaires, statiques, exclusives, voire biologiques. Cet apprentissage de la logique officielle n'est cependant pas un obstacle réel pour les élèves dont les jeux se calquent sur une logique bien particulière et propre aux enfants.

NOUS ET LES AUTRES DANS UNE CLASSE À QUÉBEC

Des univers parallèles

Yuki Shiose



Tels que Todorov (1989) les décrit dans *Nous et les Autres*, les intellectuels ont toujours eu l'obsession de nommer et par conséquent de réifier l'Altérité sous toutes ses formes. Ce processus de catégorisation et la fabrication de l'Autre ne se limitent pas au monde des lettres (Amselle 1990, Bourdieu 1982), on peut constater les conséquences réelles du discours catégoriel dans des sphères ordinaires et quotidiennes (Edelman 1977).

La classe, une classe d'école primaire, représente une des formes privilégiées de ces processus. Cet espace-temps éducatif est interprété par nous comme un théâtre goffmanien où se déroulent les mascarades de l'identité¹. Piaget (1977), Tajfel (1981) et Dupont (1982) ont déjà souligné la malléabilité des enfants de 9 à 12 ans face aux slogans répétés, surtout par la figure d'autorité des enseignants. Ce processus s'applique dans le cas de l'émergence de l'identité nationale ou collective, ethnique ou politique, etc. Mais il s'agit là du même phénomène : ce « catch-word » à la mode — « identité » — ne décrit en fait que la consolidation des frontières entre le « Nous » et les « Autres ». Quand il s'agit de l'identité au Canada, et plus particulièrement au Québec, l'école a adopté l'attitude très « politically correct » du respect de la différence².

Cette politique, appelée parfois « multiculturalisme », « interculturalisme », « pluriculturalisme » ou « transculturalisme », tient à l'accentuation de la *différence* non pas entre les individus, mais entre les groupes culturels. Le gouvernement du Québec, par exemple, a regroupé et regroupe les habitants du Québec selon les notions de « majorité » et « minorité ». Dans le rapport Gendron (1968-1972), la catégorie « majorité » renvoie aux personnes de toute origine dont le français est la langue maternelle ou la langue d'usage. Les « minorités » sont des

1. Nous remercions les acteurs de la petite classe qui nous ont acceptée à bras ouverts. Tous les noms des acteurs dans le texte sont des pseudonymes.
2. Cette réflexion se base sur le terrain effectué durant l'année scolaire 1987-1988 dans une classe d'une école publique à Québec.
3. En ce qui concerne la notion de « politically correct », on peut lire entre autres B.R. Berber, *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the Future of America*, New York, Ballantine, 1992; Robert L. Stone (dir.), *Essays on the Closing of the American Mind*, Chicago, Chicago Review Press, 1989; Camille Paglia, *Sex, Art and American Culture*, New York, Vintage Books, 1992.

anglophones ; les nouveaux arrivés au Québec qui choisissent l'anglais ; les bilingues ou multilingues dont la langue maternelle n'est pas le français ; les gens qui ont les langues amérindienne ou esquimaude comme langue maternelle (Gouvernement du Québec 1968-1972 : 1-6). Dans la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* (1975), nous lisons que « les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe » (Gouvernement du Québec 1975 : article 43 ; nous soulignons). Plus explicitement, Camille Laurin, ministre d'État au développement culturel en 1978, notait l'importance pour la majorité francophone de fixer elle-même « les règles du jeu » culturel (*id.* 1978a : 56) dans la société. Laurin définit ensuite ce que sont « les minorités ». Ces dernières catégories comprennent « la minorité anglo-saxonne », « les minorités néo-québécoises » et « les autochtones ». À partir de 1981, le gouvernement adopte officiellement la notion de « communauté culturelle » pour ne plus dire les « minorités ». Dans son *Plan d'action à l'intention des communautés culturelles* (1981), ces « communautés culturelles » sont mises à part des « Québécois francophones », même quand il s'agit de gens dont la langue maternelle est le français (le cas des « membres » [sic] des « communautés culturelles » haïtienne, libanaise ou juive par exemple (*id.* 1981 : 12)). Par ailleurs, par la création du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1981), les citoyens catégorisés comme « membres » des « communautés culturelles » sont désormais officiellement regroupés avec les non-citoyens (les immigrants et les étrangers au sens légal)⁴.

Sous le slogan *Vive la différence !*, certains leaders politiques et éducatifs incitent les acteurs sociaux à organiser leur vie selon la différence culturelle⁵. Donc, un éducateur d'aujourd'hui doit non seulement jouer le rôle de gardien, d'infirmier ou de prêtre dans la classe, mais aussi d'anthropologue. Les instituteurs reçoivent des instructions des ministères, des conseils supérieurs, etc., qui leur ordonnent de respecter la différence des enfants en fonction de leur « culture » et donc de leur « altérité ». Tout cela est très beau sur papier. Pratiquement, il y a une seule lacune : cette stratégie du respect de la différence est basée sur le mythe du culturalisme, diraient Boudon et Bourricaud (1982), c'est-à-dire sur une perspective très romantique de l'homogénéité des cultures. Dans ce schéma, la Culture, avec un grand « C », homogène, cohérente et exclusive, se transmet quasi biologiquement d'une génération à l'autre, d'un groupe à un individu, sans transformation, sans mutation, sans métissage. Donc, les gens non conformes à l'image d'une culture typique sont nécessairement en *crise* d'identité (à noter le côté pathologique de la « crise »), en crise de « membership », déracinés, acculturés ou, pire, schizo-phrènes.

Selon cette perspective, nous sommes nécessairement membres d'un groupe culturel quasi naturel et homogène qui détermine une fois pour toutes nos choix et

4. Pour une étude plus détaillée de l'évolution de la politique culturelle du gouvernement québécois à l'égard de ses citoyens depuis trente ans, lire mon chapitre 3 (Shiose 1992 ou 1994). Voir aussi les documents publiés par le gouvernement du Québec (1968-1972, 1975, 1978a, 1978b, 1981, 1983, 1986, 1987). Cette liste n'est pas exhaustive.

5. La croissance du rôle des gouvernements québécois et canadien comme gérants des identités culturelles est étudiée, par exemple, par Laferrière (1985), Oriol (1984) et Juteau-Lee (1983).

nos tendances. Cette compréhension, au mieux simpliste de la différence, selon la critique de Barth (1969), règne malheureusement dans notre politique scolaire⁶.

Recherche

Les enseignants au Québec sont incités à cataloguer les enfants, soit comme *membres* des diverses communautés culturelles (les « Autres »), ou bien comme Québécois tout court (le « Nous »). Il ne s'agissait pas au départ d'un projet discriminatoire : certains intellectuels et technocrates avaient simplement oublié le caractère kaléidoscopique de l'être humain, oublié, comme dirait Kristeva (1988), que nous sommes un amalgame de l'hétérogénéité, que les autres sont *en nous*, toujours en mouvement. Afin de voir ce qui se passe réellement dans une classe où cette politique est appliquée, nous avons effectué une recherche *in situ* dans une école publique d'un quartier populaire de la ville de Québec⁷. L'instituteur de l'école primaire avec qui nous avons travaillé n'était pas du tout raciste⁸ : il essayait d'éduquer de son mieux les 24 enfants de 4^e année. Son rêve était de prendre une retraite anticipée à 50 ans et de passer le reste de sa vie à voyager dans le monde. Instituteur modèle, il suivait à la lettre les instructions ministérielles. Ainsi, le respect de la différence a été au premier rang de son agenda.

Le côté anthropologique de sa tâche n'était pas simple. Les 24 enfants de sa classe manifestaient des caractéristiques variées et complexes qui contredisaient l'image officielle des Autres et du Nous. Par exemple, l'âge des enfants variait entre 9 et 12 ans, à cause de l'échec de certains élèves qui redoublaient leur année scolaire. En ce qui concerne le lieu de naissance, 3 enfants étaient nés hors de la province de Québec (1 à Chicago : François ; 2 à El Salvador : Mariella, Bobby), 2 enfants étaient nés hors de la région (1 à la réserve indienne : Anna ; 1 à Montréal : Irina) et un enfant adopté était né au Québec mais ses parents biologiques étaient des citoyens brésiliens (Sophia). En ce qui concerne la capacité linguistique (critère souvent employé par l'État pour déterminer les catégories culturelles des gens vivant au Québec et au Canada⁹), tous les enfants parlaient un français similaire à

6. Outre les brochures du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec 1987), voir *Aux pays des contes : contes populaires des communautés culturelles*, MCCI, CECM, 16 volumes (1987) ; G. Latif (1988), *L'école québécoise et les communautés culturelles*, MEQ ; et le travail de Y. Shiose (1992 ou 1994).

7. Nous avons fait une recherche ethnographique dans une classe de quatrième primaire pendant l'année scolaire 1987-1988. Nous avons pratiqué une observation participante chaque jour de 8h45 à 15h20 dans la classe avec les acteurs de la classe, pendant les premiers six mois. Le reste de l'année scolaire a été principalement réservé aux entrevues avec l'enseignant et les enfants, individuellement (voir Shiose 1991, 1992, 1994 ; Zylberberg et Shiose 1991). Notre objectif n'est pas ici de présenter cette petite classe comme *la classe typique* de l'école au Québec. Nous croyons au contraire qu'une telle généralisation serait nuisible à la compréhension des faits sociaux. Par contre, la lacune des recherches actuelles sur l'identité culturelle au Québec est évidente, à savoir le manque de recherches ethnographiques et empiriques dans la salle de classe. Le présent travail est une tentative pour combler cette lacune.

8. Il était, au contraire, très ouvert et franc. Par contre, il manifestait son mécontentement envers les « gens d'en haut » qui n'arrêtaient pas de modifier la politique scolaire sans connaître ce qui se passait réellement dans une classe.

9. Voir, par exemple, les diverses lois linguistiques du gouvernement du Québec depuis trente ans.

celui que parlait l'enseignant¹⁰. Une fille (Anna) ne parlait plus sa langue maternelle montagnaise à cause du divorce de ses parents. Sa langue maternelle était devenue sa langue paternelle, qui était le français. Bobby, hispanophone, est devenu complètement bilingue et francophone à la fin de l'année scolaire. Tous les enfants manifestaient, en privé, leur désir de devenir bilingue sinon polyglotte. Nous disons « en privé » parce que l'apprentissage et la maîtrise parfaite de l'anglais n'étaient pas encouragés dans cette école. Plusieurs enfants manifestaient un intérêt aigu pour toutes les langues car ils voulaient voyager ou même aller vivre ailleurs.

La division religieuse était encore plus complexe. L'école publique au Québec est confessionnelle et l'école étudiée faisait officiellement partie du réseau catholique¹¹. Mais les enfants rassemblés dans notre classe ne se répartissaient pas en catholiques et en non-catholiques suivant la division culturelle supposément établie entre le « Nous » Québécois et les « Autres », c'est-à-dire les communautés culturelles. Curieusement, ce sont les enfants conventionnellement catalogués comme « Québécois » (descendants supposément purs des colons français), francophones catholiques, qui optaient pour ne pas suivre l'instruction religieuse en classe. Il y en avait sept, dont un garçon témoin de Jéhovah (Gaby), tous nés dans la région de Québec, de parents « québécois » : Mimi, Irina, Stéphanie, Mathieu, Guillaume, Frédérick. Inversement, les enfants nés au El Salvador, la fille « montagnaise » et l'enfant adopté de parents brésiliens suivaient le cours de catéchèse.

L'enseignant-anthropologue devant cette réalité qui contredit les profils types des communautés culturelles (Gouvernement du Québec 1987) a dû improviser pour *respecter* les différences des dits membres des communautés culturelles. Aussi, face à cette dissonance cognitive, la salle de cours s'est transformée en salle de théâtre. Le professeur-dramaturge assignait aux élèves des rôles goffmaniens. Nullement découragé par ce chaos-réalité, il avait pour tâche de réorganiser l'univers chaotique de la classe en ensemble harmonieux. Il construisait un scénario qui désignait chaque élève en tant que membre d'une communauté culturelle ou en tant que Québécois tout court. Les comportements des enfants seraient interprétés selon leur tendance culturelle supposément innée. L'enseignant distribua le rôle de l'Autre en se fiant à des images mythiques (la visibilité de la couleur de la peau, le lieu de naissance, l'identité, la connaissance d'une autre langue que le français du Québec) et aux images réductionnistes des brochures officielles. Ainsi, pour le professeur, le petit « Salvadorien » (même si presque toute sa prime enfance s'était passée au Québec) représentait un membre d'une communauté culturelle d'Amérique latine. Paradoxalement, l'idée de « culture » devenait ainsi quasi naturelle, c'est-à-dire quasi biologique, quasi « raciale ». Il avait une tendance culturelle « naturellement » plus belliqueuse que celle des Québécois, qui eux sont « natu-

10. Au fait, l'emploi du français « de Radio-Canada » n'était pas particulièrement encouragé par l'enseignant.

11. Depuis la Loi de l'instruction publique refondue en 1991, le Québec a légalement un système public quadruple, composé de commissions scolaires linguistiques (anglais-français) et confessionnelles (catholique-protestant). Mais ceci n'est pas encore en application. Au moment de notre recherche (1987-1988), la division était uniquement confessionnelle. Les élèves et leurs parents pouvaient et peuvent demander l'exemption de l'éducation religieuse chaque année et suivre le cours de « morale ».

rellement » pacifiques de par leur culture. C'est donc tout à fait « naturel » que ce garçon se dispute avec les autres enfants, parce que c'est sa culture « naturelle »¹².

En ce qui concerne la petite Indienne (nous utilisons l'appellation du professeur), on ne pouvait pas trop exiger d'elle de lire le français « comme nous », parce qu'elle avait sa culture indienne, sa langue maternelle indienne, qu'elle devait garder pures et intactes. D'autre part, les enfants « petits Québécois » étaient culturellement pacifiques et normalement catholiques. Les dissidents religieux étaient des agneaux égarés tolérés avec une certaine indulgence. Parce que dans leur culture naturelle ces enfants étaient de bons catholiques, ils reviendraient un de ces jours sur la bonne voie. Il y eut une seule exception à cette tolérance. Tout en étant un « Québécois pure laine », le garçon témoin de Jéhovah était traité comme l'« outsider » ultime. Ce petit avait non seulement refusé de suivre le catéchisme, mais il osait s'abstenir des autres activités scolaires qui employaient des symboles catholiques. Du fait qu'il soit « Québécois », cela semblait empirer son cas de trahison. Comme le signale Mary Douglas (1981), rien n'est plus abominable que celui qui brouille des lignes de frontières imaginaires. Un « insider » qui ébranle les perspectives simplistes et binaires de l'autorité est plus exclu que les « outsiders ». C'était un outrage au bon ordre des choses.

En s'appuyant sur les documents et sur sa propre image de l'Autre, l'enseignant réorganisait l'univers de la classe. Malgré l'intolérable multiplicité des individus, il édifiait un « scénario maximal »¹³, dirait Umberto Eco (1985), de l'ordre dichotomisé entre le Nous et les Autres, séparés mais égaux. Les enfants ont vite appris la règle du jeu. Comme le *Petit Prince* de Saint-Exupéry, ils étaient bien patients avec les adultes. Tant qu'ils ne dérangent pas les frontières culturelles, ils pouvaient naviguer tant bien que mal dans la quotidienneté de la classe. Ainsi, quand le professeur faisait parler les enfants « Autres » sur leur « culture », leur « pays », les enfants « Nous » écoutaient et respectaient leurs altérités. Les enfants « Autres » ont appris à répéter qu'ils faisaient partie de là-bas, du lointain, de l'exotisme, d'ailleurs et qu'ils ne deviendraient pas le « Nous ».

En dehors de la classe dirigée par l'autorité, les enfants s'incluaient et s'excluaient toutefois différemment. Les entrevues individuelles ont montré un monde complètement différent de celui évoqué par l'enseignant.

Nous avons demandé à chaque enfant d'indiquer¹³ :

1. s'il était lui-même Québécois et si nous l'étions ou pas ;
2. s'il y avait, dans la classe, un élève qui n'était pas Québécois ; et,
3. s'il y avait quelqu'un qui ne l'était pas, comment il pouvait le devenir.

Voici les réponses des enfants selon l'ordre des questions :

- Anna**
1. Je suis Québécoise et Indienne mais je veux me marier avec un Québécois. Toi, tu es Chinoise.
 2. Bobby n'est pas Québécois, il est Espagnol.

12. Au sujet de la culture qui se « naturalise », voir Guillaumin (1984).

13. Ces trois questions ont été posées lors de notre entrevue semi-dirigée avec chaque élève, à la fin de notre recherche ethnographique.

3. Il deviendra Québécois probablement l'an prochain, quand il quittera le cours pour les étrangers. (Il s'agit du cas de la mesure d'accueil.)

Annie

1. Je suis Québécoise, je suis née ici dans la paroisse. Toi, Yuki, tu vis ici et tu parles français. Tu es Québécoise.
2. Anna, elle n'est pas Québécoise parce qu'elle est Indienne, mais je pense qu'elle est née ici ; elle parle français. Et Bobby, il est Anglais..., je ne sais pas.
3. Il va devenir Québécois quand il parlera mieux français. Anna aussi, elle a de la misère à lire le français.

Mimi

1. Je ne sais pas si je suis Québécoise, mais je pense que oui. Toi, tu es Japonaise ou Chinoise, je ne me souviens plus.
2. Je ne sais pas s'il y a quelqu'un qui n'est pas Québécois dans la classe.
3. Je ne sais pas.

Karine

1. Je suis Québécoise. Toi aussi, je pense.
2. Bobby n'est pas Québécois, il a de la misère à parler français. Anna est Indienne.
3. Oui, quand tu apprends correctement le français.

Chantal

1. Je suis Québécoise. Tu es Japonaise.
2. Bobby n'est pas Québécois, il est Espagnol. Anna, sa mère est une Indienne. Je ne sais pas si elle est Québécoise.
3. Oui, quand ils parlent bien français.

Isabelle

1. Je suis Québécoise. Toi, tu n'es pas Québécoise.
2. Bobby n'est pas Québécois, il est Espagnol. Anna, elle est Indienne. Les Espagnols et les Anglais ne sont pas catholiques.
3. Je ne sais pas.

Caroline

1. Je suis Québécoise. Je ne sais pas si tu es Québécoise.
2. Sophia, mais je ne sais pas. Bobby, il n'est pas Québécois, mais je ne sais pas ce qu'il est. Anna, elle est Indienne.
3. S'il parle mieux français peut-être il devient Québécois. Pour Anna, elle le parle déjà, mais je ne sais pas si l'Indienne devient Québécoise ou pas.

Ariane

1. Je suis Québécoise. Toi, tu es déjà Québécoise.
2. Tout le monde à la classe est Québécois.
3. Quand on vit ici et quand on parle français, on est Québécois.

- Valérie**
1. Je suis Québécoise. Yuki, tu es aussi Québécoise parce que tu parles français.
 2. Il y a Bobby qui n'est pas Québécois. Il est Espagnol mais il parle beaucoup mieux français.
 3. Il sera bientôt Québécois.
- Sophia et Mariella**
- Malheureusement, elles avaient déjà déménagé au moment des entrevues.
- Irina**
1. Je ne suis pas Québécoise, mais Montréalaise. Je suis née à Montréal. Tu parles français, tu es Québécoise.
 2. Je ne sais pas s'il y a des gens qui ne sont pas Québécois. Peut-être Bobby.
 3. Mais, il deviendra Québécois parce qu'il est maintenant capable de parler français.
- Roxane**
1. Je suis née à Québec, mais je ne sais pas.
 2. Je pense que Bobby est Espagnol. Anna, elle parle français mais elle est née au pays des Indiens.
 3. Il travaille fort pour son français. C'est comme toi, il sera Québécois. Il y a un garçon à côté (dans l'autre classe de 4^e année). Je ne sais pas s'il est Québécois.
- Stéphanie**
1. Je suis Québécoise. Toi, tu es Québécoise parce que je te comprends très bien.
 2. Bobby n'est pas Québécois, il est quoi, je ne suis pas sûre, Espagnol peut-être.
 3. Il va peut-être devenir Québécois. Anna, elle parle bien français; elle est déjà Québécoise parce qu'elle a déjà oublié comment parler l'indien.
- Mathieu**
1. Je suis Québécois. Toi, tu es Japonaise.
 2. Bobby n'est pas Québécois, il est Espagnol. Je ne sais pas pour les autres amis.
 3. Je ne sais pas, parce qu'il ne parle pas français très bien.
- Martin**
1. Je suis né au Québec, je suis Québécois. Toi, tu es Laotienne.
 2. Bobby, il n'est pas né au Québec.
 3. Je pense que oui, Bobby sera Québécois, bientôt.
- Gaby**
1. Je suis Québécois, je suis né ici. Toi, tu es Japonaise.
 2. Bobby n'est pas Québécois, il est du Labrador. Il ne parle pas français, il parle, je ne sais pas, une autre langue.

3. Je ne sais pas s'il devient Québécois, peut-être l'an prochain. Je joue avec lui toujours.

Guillaume

1. Je suis Québécois, Québécois français. Toi, tu es Chinoise.
2. Bobby, il n'est pas Québécois, il est Espagnol.
3. Il devient Québécois quand il parle mieux français. Toi aussi Yuki.

Daniel

1. Je suis Québécois, toi tu es bien Québécoise.
2. Je ne suis pas sûr si Bobby et Anna sont Québécois ou non. Bobby est Espagnol, Anna vit dans un pays « iron ». (Nous pensons que ce mot « iron » est un mélange des mots « Huron » et « Indien ».)
3. Billy parle un peu français, Anna, elle parle bien. Ils deviendront Québécois, avec l'aide des professeurs.

Frédéric

1. Je suis Québécois. Yuki, toi aussi tu es Québécoise.
2. Bobby, il est Espagnol, il ne parle pas bien français et Stéphanie, elle ne parle pas français chez elle.
3. Bobby, mais il est maintenant Québécois parce qu'il est à Québec.

Dave

1. Je suis Québécois français. Toi tu es Japonaise.
2. Gaby, parce qu'il est témoin de Jéhovah.
3. Yuki, tu peux devenir Québécoise si tu vis ici.

Bobby

1. Je suis né au Salvador. Je ne suis pas Québécois. Je vais devenir bientôt Québécois quand je parle mieux français.
2. Non. Yuki tu es aussi Québécoise.
3. Tout le monde est Québécois.

Raphaël

1. Je suis Québécois. Je suis né à Sainte-Anne.
2. Anna, elle n'est pas Québécoise, elle est Indienne, mais je ne sais pas de quelle tribu.
3. Il devient Québécois quand il parle mieux français. Anna, elle ne devient pas, elle est déjà. Yuki aussi, tu seras Québécoise.

François

1. Non, je ne suis pas Québécois, parce que je suis né à Chicago, mais je ne sais pas. Toi, je ne sais pas.
2. Je ne sais pas.
3. Si tu parles mieux français tu peux être Québécoise. Bobby est Québécois maintenant.

TABLEAU I

Distribution des rôles attribués par l'enseignant

« Nous » mythique		Imaginaire			« Non-nous » mythique
« Québécois comme il faut »	« Agneaux égarés » enfants de morale	« Niaisisme »	« Rebelle »	« Fanatique »	« Autres »
Annie	Mimi	<i>Roxane</i>	<i>Frédéric</i>	<i>Gaby</i>	Mariella — déménagée
Karine	Irina				<i>Anna</i>
Chantal	Stéphanie				
Isabelle	Mathieu				
Caroline	Guillaume				Sophia — déménagée
Ariane	Frédéric*				
Valérie	Gaby*				<i>Bobby</i>
Martin					
Daniel					
Dave					
François					
Raphaël					(Yuki)

* Frédéric et Gaby se trouvent dans deux catégories.

Les enfants dont le nom est en italique sont des enfants mis hors circuit par le redoublement de leur année.

— Frontière infranchissable

-- Frontière franchissable

Le modèle de l'enseignant

Nous avons schématisé dans le tableau I les rôles distribués dans la classe. Nous avons réparti les enfants de la classe entre le type idéal « le nous mythique », et l'autre type idéal : « l'autre mythique », en suivant la division du monde ordonnée par l'enseignant.

Les enfants « comme il faut » ne perturbaient pas l'image des enfants « nous » que maintenait l'enseignant. La catégorisation du professeur ne suscitait ainsi aucune pression d'ajustement. Les enfants « agneaux égarés », les « Québécois qui ne choisissent pas la catéchèse », se présentaient comme un facteur de dissonance cognitive. Néanmoins, l'enseignant tolérait ce décalage entre sa catégorie « Nous » et les enfants réels en nous disant que tout cela était temporaire. Ces Québécois du cours de « morale » retrouveraient un jour leur « chemin ». Or, les enfants « niais », « rebelles » et « fanatiques » défiaient plus directement l'ordre établi du maître. Ils déstabilisaient à la fois le dogme de l'enfant sage « Je » et l'image du « Nous » régulier dans la classe.

Ils auraient pu être inclus dans le « Nous » s'ils s'étaient davantage conformés à la norme et à l'ordre. Par opposition, les enfants « non-Nous », les enfants « Autres », n'étaient pas censés devenir le « Nous ». Ils devaient être respectés dans leur altérité. Cette altérité, cependant, se forgeait sur une image aussi imaginaire que celle du « Nous » ou du « Je » dans la classe. L'enseignant avait reçu des instructions sur l'importance de comprendre les enfants « Autres » dans leur

« monde ». Pourtant, ces instructions simplifiaient en fait l'altérité en « aplatisant » les situations des acteurs. Ces informations étatiques supprimaient la multiplicité et le dynamisme de chaque acteur dans la classe. K.A. Moodley a critiqué la tendance réductionniste de ces informations supposées aider les « Autres » : « Ce que veulent la plupart des parents minoritaires pour leurs enfants, ce n'est pas que des congénères édulcorés condescendent à leur enseigner une version nécessairement diluée et parcellaire de leur culture d'origine » (1988 : 217). Pour elle, c'est l'apprentissage des trois R (reading, writing and 'rithmetic) qui compte, et non pas la transmission de l'image unidimensionnelle de « l'enfant-Autre ».

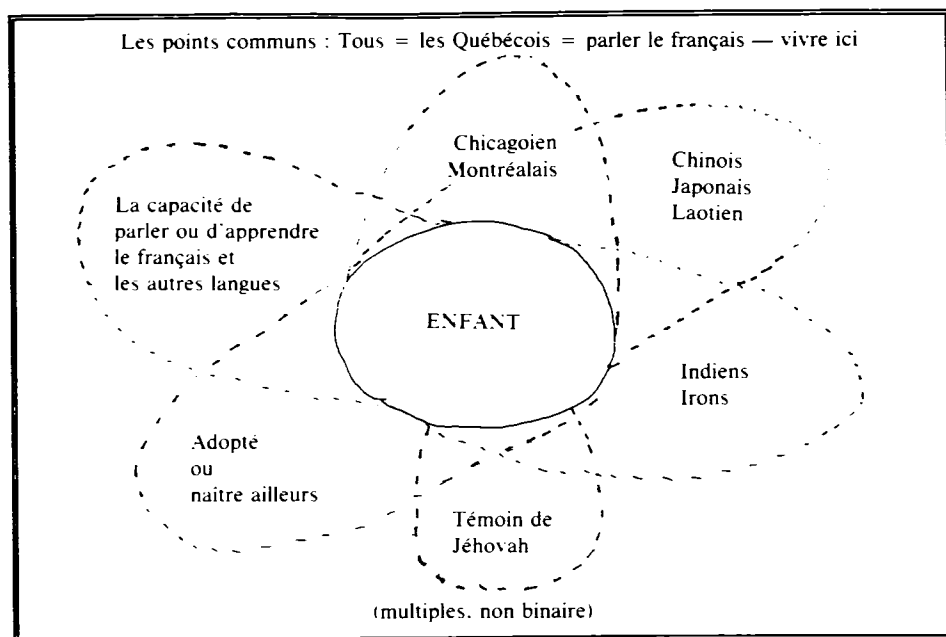
Cette opération résulte moins dans la compréhension des enfants actuels de la classe que dans la consolidation de l'altérité des acteurs. Les rôles ont été présentés comme naturels, donc immuables. On naît « Nous », on ne le devient pas et on n'est pas supposé le devenir non plus. On naît « Autre » et on est respecté comme tel. Les places des acteurs « Autres » étaient figées dans l'univers de la classe. Les places des acteurs « Nous » l'étaient de la même manière. Ces places assignées se maintenaient mutuellement dans l'ordre et la bonne entente de l'univers de la classe.

Les modèles des enfants

Piaget (1978) nous a décrit l'hétérogénéité du monde des enfants. En ce qui concerne la construction de la division du monde en « Nous » et les « Autres », nous avons aussi appris que la 4^e année primaire était la période de transition la plus cruciale. Avant ce stade, le « Nous » et les « Autres » n'ont pas de sens chez les enfants et, après ce stade, les enfants réduisent leur monde sur le modèle des slogans les plus simplistes des adultes. Même si, grâce à Piaget, nous nous attendions à trouver un monde différent chez les enfants, nous avons été frappée par la qualité surprenante de l'univers que ces enfants nous ont divulgué. Ces enfants-acteurs apprenaient, tout au long de l'année, à agir selon l'ordre établi par l'autorité. Devant l'enseignant, le metteur en scène, ils ont vite compris qu'il fallait « jouer » la quotidienneté selon les règles. L'espace était réglé de même que le temps. L'enseignant essayait de minimiser la marge qui permettrait l'existence du chaos : les enfants devaient être protégés contre ce chaos qui, par ailleurs, pourrait ébranler son autorité. Ainsi, les univers chaotiques des enfants suivaient l'ordonnement du maître. L'accent mis sur la paix et la bonne conduite correspondait commodément à l'établissement de son cosmos professoral. Frédérick, Gaby et Anna troublaient cet ordre à l'occasion et leur déviation n'était pas sans susciter une vive réaction de la part de l'enseignant. Les enfants ont appris à jouer leurs rôles : ils apprennent à « savoir vivre » *comme si* le monde incarnait l'ordre de l'enseignant. Cependant, cet apprentissage ne les a pas empêchés de formuler leur propre univers. Leur univers juxtaposé à celui du professeur nous révélait des visages bien différents. Lorsque ces acteurs se sont trouvés hors de l'emprise du metteur en scène, en tête-à-tête avec nous, ils nous y ont introduit. C'est d'abord et avant tout la flexibilité et la fluidité de leurs divisions qui nous ont frappée. Certes, ils ont repéré les mots habituels : « Québécois », « Indien », « Salvadorien », « témoin de Jéhovah ». Ils ont même inventé des catégories bien colorées : « Iron », « Labrador », « Espagnol », « Laotien », « Chinois », « Chi-

TABLEAU II

Version : enfants — nous



----- Frontière floue, perméable
Identité multiple, dynamique

cago », « Montréalais » et « je ne sais pas ». Mais ces mots n'ont pas figé la frontière entre le « Nous » et les « Autres ». Plus précisément, comme il n'y avait pas de « l'Autre », il n'y avait donc pas de « Nous ». Nous partagions le temps et l'espace et nous parvenions à nous comprendre, donc pourquoi s'attarder à trouver ce qui est plus « Nous » que les autres. En fait, le raisonnement des enfants n'avait rien de philosophique. Il était simplement pragmatique. Quand on vit au Québec et qu'on se comprend en français, on est Québécois. Les gens qui ne le sont pas encore le deviendront bientôt. Ils ne manifestaient aucune réticence à connaître d'autres langues. Bien au contraire, l'anglais, l'espagnol, même le chinois leur paraissaient bien attirants. Contrairement à la catégorisation étatique, tous les francophones étaient « Francophones » et ces « Francophones » voulaient bien être polyglottes¹⁴. Ainsi, « l'Étranger » était autant « Québécois pure laine » que l'était l'enseignant : dans le monde des enfants, *eux* étaient *nous*.

Nous avons essayé de schématiser les mondes multiples des enfants dans le tableau II.

Dans la classe, la division du monde entre les enfants n'avait rien de « culturel » dans le sens de l'enseignant ou de l'État. Elle valorisait les enfants « capa-

14. Selon les entrevues individuelles avec les enfants.

bles », sur les plans académique, sportif ou esthétique. Tout le monde était Québécois dans la classe, mais cet espace comportait des Québécois « fins » et des Québécois « niais ». En ce sens-là, « l'Autre » dans la classe était la pauvre Roxane, qui n'était paradoxalement ni immigrante, ni membre d'une « communauté culturelle » mais l'une des rares catholiques pratiquantes dans la classe. Pourtant, selon le modèle du maître, Roxane aurait été le membre le plus qualifié pour constituer le « Nous ».

Conclusion

Ces divers scénarios des « univers » coexistaient. Chaque acteur, dans sa situation particulière, s'ajustait et agissait selon sa marge d'improvisation. Or, dans notre univers-classe, cette marge d'action se réduisait au minimum. Chaque acteur doit y suivre son rôle, sans perturber les frontières établies. L'État technocrate cataloguait le « Nous » et les « Autres », en réduisant la multiplicité propre à chaque acteur ; le professeur appliquait fidèlement ce modèle. Tous les éléments non définis engendraient le chaos. Ainsi, les enfants-acteurs étaient entraînés dans un « Je » infiniment autre que soi-même.

Laing (1967 : 24) disait que : « It [society] educates children to lose themselves and to become absurd, and thus to be normal ». Nous n'endossons pas totalement son appréciation quasi aveugle des enfants. Mais, tout de même, les enfants avaient à aménager leur multiplicité face à la logique réductionniste de l'autorité. Nous sommes davantage d'accord avec Lenzen (1991 : 345) qui écrit que les enfants, face à l'idée préconçue des adultes au sujet de leur identité, effectuent « the tightrope act of identity ». Les enfants doivent apprendre à se conformer à l'image de l'enfant mythique engendrée par l'autorité-adulte tout en gardant leur précaire équilibre.

Le processus consistant à se rendre étranger à soi, *Entfremdung* en allemand, désigne littéralement l'état d'aliénation. En ce qui concerne l'assignation de l'identité culturelle dans la classe, le décalage entre la version officielle et la version réelle semblait profond : la logique de l'État, médiatisée et interprétée par l'enseignant, était binaire — « Nous » *versus* « Autres » —, figée et ordonnée. La logique ou plutôt les logiques des élèves se montraient dynamiques, multiples et ne constituaient aucun « Nous », ni d'« Autre ». Il n'y avait pas de *Ganz Andere* et donc pas de *Ganz Unsere* non plus¹⁵.

Pendant notre observation, ces élèves maintenaient encore leur multiplicité identitaire. La contradiction entre la logique figée et la logique fluide, à savoir la division du monde étatique et celle de l'acteur concret, ne parvenait pas à effacer ces mondes parallèles. Simplement, ils ont appris à ne pas les exhiber devant la figure d'autorité, sur la scène-classe. Depuis Prigogine et Stengers (1984), la science pure inspire la science humaine en nous montrant l'impossibilité de dichotomiser l'univers en chaos et cosmos : l'ordre engendre nécessairement le désordre et le chaos se glisse dans le monde le plus ordonné. Ce que nous avons vu dans la classe évoque justement ce fait. L'univers ordonné de la classe du profes-

15. En ce qui concerne la pertinence sociologique de la dichotomisation du monde en « Nous » et « Autres », voir Coser (1982).

seur tentait de coordonner les balises étatiques et bureaucratiques : l'enseignant devait à la fois établir qui était le « Nous » et qui était l'« Autre », tout en respectant l'égalité entre ces catégories. Mais ce que nous avons remarqué a été le décalage entre ces images « Nous », « Autres », et les logiques des élèves vivants et concrets. Paradoxalement, l'univers apparemment ordonné de la classe du maître nous a amenée aux univers kaléidoscopiques des enfants. Nous ne pouvons prédire jusqu'à quel point ils vont maintenir leur équilibre précaire. Le renard du *Petit Prince* refusait de jouer parce qu'il refusait d'être apprivoisé. Nos enfants continueront-ils à jouer, sans être apprivoisés ?

Références

- AMSELLE J.-L.
1990 *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris : Payot.
- BARTH F.
1969 *Ethnic groups and Boundaries*. New York : Little Brown.
- BOUDON R. et F. Bourricaud
1982 *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU P.
1982 *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- COSER L.
1982 *Les fonctions du conflit social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DOUGLAS M.
1981 *De la Souillure*. Paris : Maspero.
- DUPONT P.
1982 *La dynamique de la classe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eco U.
1985 *Lector in Fabula*. Paris : Grasset.
- EDELMAN M.
1977 *Political language*. New York : Academic Press.
- FONTAINE L. et Y. Shiose
1991 « Ni citoyens, ni autres : la catégorie politique. "Les communautés culturelles" » : 435-443, in C. Emeric, D. Colas et J. Zylberberg (dir.), *Citoyenneté et nationalité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOFFMAN E.
1959 *The presentation of self in everyday life*. New York : Doubleday.
1961 *Asylums*. New York : Doubleday Anchor.
1971 *Relations in public*. New York : Basic Books.
1974 *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

- 1968- *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et*
- 1972 *sur les droits linguistiques au Québec*, 3 tomes. Québec.
- 1975 *La charte des droits et libertés de la personne*.
- 1978a *La politique québécoise du développement culturel*.
- 1978b *Dans ce pays*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- 1981 *Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action du Gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles* (version préliminaire).
- 1983 *L'éducation interculturelle : avis au Ministre de l'Éducation*. Conseil Supérieur de l'Éducation.
- 1986 *Déclaration du Québec sur les relations interethniques et intersociales*, 10 décembre. Bibliothèque nationale.
- 1987 *À la découverte des nouveaux mondes. L'école et les communautés culturelles*, 14 volumes. Ministère de l'Éducation du Québec.

GUILLAUMIN C.

- 1984 « Avec ou sans race ? », *Le Genre Humain*, 11 : 215-222.

HABERMAS J.

- 1978 *Raison et légitimité*. Paris : Payot.

JUTEAU-LEE D.

- 1983 « La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal », *Sociologie et Société*, XV, 2 : 39-54.

KRISTEVA J.

- 1988 *Étranges à nous-mêmes*. Paris : Fayard.

LAFERRIÈRE M.

- 1985 « Éducation interculturelle et multiculturalisme : ambiguïté et occultations », *Éducation canadienne et internationale*, XIV, 1 : 49-58.

LAING R.D.

- 1967 *The politics of experience*. Middlesex : Penguin Books.

LENZEN D.

- 1991 « Perpetuated youth and self-sanctification », *Social Compass*, 38, 4 : 345-356.

MEHAN H.

- 1979 *Learning lessons. Social organization in classroom*. Cambridge : Harvard University Press.

MOODLEY K.A.

- 1988 « L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités » : 205-221, in F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Montréal : IQRC.

ORIOU M.

- 1984 « De l'intellectuel organique en gestionnaire de l'identité », *Recherches sociologiques*, XV, 2-3 : 181-194.

PAK O.-K.

- 1986 *L'insertion socio-scolaire des parents non francophones à la vie de l'école de Saint-Malo*. Rapport présenté au Comité de l'école Saint-Malo. Québec.

PETERS W.

- 1984 *A class divided*. London : Yale University Press.

- PIAGET J.
 1977 *Études sociologiques*. Genève : Droz.
 1978 *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- POPPER K.
 1991 *La connaissance objective*. Paris : Aubier.
- PRIGOGINE I. et I. Stengers
 1984 *Order out of Chaos*. Toronto : Bantam Books.
- SHIOSE Y.
 1991 « L'Art de devenir Québécois » : 214-226, in *La participation des communautés culturelles au devenir du Québec : Les Actes du colloque*. Sainte-Foy : Maison internationale du Québec.
 1992 *Les loups sont-ils Québécois ? L'inclusion et l'exclusion culturelles dans la salle de classe au Québec*. Thèse de doctorat. Département d'anthropologie. Université Laval.
 1994 *Les loups sont-ils Québécois ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval (à paraître).
- TAJFEL H.
 1981 *Human groups and social categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TODOROV T.
 1989 *Nous et les autres*. Paris : Éditions du Seuil.
- WOODS P.
 1986 *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. New York : Routledge & Kegan Paul.
- ZYLBERBERG J. et Y. Shiose
 1991 « Jesus says, order children ! ». *Social Compass*, 38, 4 : 417-431.

RÉSUMÉ/ABSTRACT

Nous et les Autres dans une classe à Québec : des univers parallèles

Une classe primaire, dans une école publique de Québec, est observée sous l'angle goffmanien. Le jeu consiste ici à ranger les acteurs au sein de deux catégories distinctes : le *Nous* et les *Autres*. Les critères utilisés pour ce classement se basent sur les différences, réelles ou imaginaires, entre les élèves. L'enseignant agit à titre de metteur en scène. Son rôle est de maîtriser et de mettre fin au « chaos » culturel qui règne dans la classe. Sous des apparences d'anthropologue archaïque, il distribue des rôles conformes aux politiques culturelles du gouvernement. Ainsi, le *Nous* et les *Autres* se présentent sous la forme de catégories binaires, statiques, exclusives, voire biologiques. Cet apprentissage de la logique officielle n'est cependant pas un obstacle réel pour les élèves dont les jeux se calquent sur une logique bien particulière et propre aux enfants.

Us and Them in an Elementary Classroom in Quebec City : Parallel Worlds

We have analyzed an elementary classroom in Quebec using goffmanian perspective. We focused on how the members of the classroom — the teacher and the children — categorized themselves and each other according to their images of *Us* and *Them*. The teacher, as the director of the masquerade of identities in the classroom, tried to organize and reorganize the roles of the children. As once did the anthropologist with his subjects, the teacher categorized the children in a way that confirmed the official stereotypes. The children learn to live with these roles in the class. However, they also maintained their worlds, in which existed a whole different set of visions on who are us and who are them.

*Yuki Shiose
Faculté de théologie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke (Québec)
Canada J1K 2R1*